

## 戦後早期のミューズ教育思想について

——カルフ教育大学におけるミューズ教育大会(1949/3)を中心に——

On the Thought of 'Musische Erziehung' at the early Stage in postwar Germany  
; centering on the 'Musische Erziehung' [Education in Things Musical]  
Conference(1949/3) in Teachers College in Kalw.

長谷川 哲 哉 (美術教室)

Tetsuya HASEGAWA (Department of Fine Art)

〔抄録〕：当小論は、1949年に開催されたミューズ教育大会において発表された諸思想を題材にして、60年代に20年代に遡ってそのイデオロギー性が厳しく批判されたミューズ教育思想が何故に戦後早期に再び主張されその後約10年間支配的影響を与えたのか、またナチズム時代を経験した戦後早期のミューズ教育思想の特質は何かという問題の解明を主要な意図にして、調査考察したものである。その結果、戦後早期でのミューズ教育思想の再来は連合軍の教育政策と関連していること、その特質は「イデオロギーに対するミューズ教育思想の抵抗力の無さ」を自覚した冷静な批判的態度にあることを論証しえた。

キーワード：ミューズ教育，ミューズ運動，芸術教育，ナチズム，青年音楽運動，  
Th・アドルノ，F・メサァシュミット，W・フリットナー，G・ゲッチュ

### I. はじめに（動機，意義，目的，方法）

筆者がドイツ近代に特有なミューズ教育思想の研究を開始してから既に3年以上を経過し、この間に7篇の研究論文の執筆と4篇のミューズ教育論文（原文）の訳出・解題とを行ってきた。しかし、これらの仕事の内容は概して抽象的・体系的な視点からの考察であり、具体的・歴史的な視点からの調査と考察は乏しかった。例えば、ドイツ芸術教育運動とミューズ運動<sup>1)</sup>との歴史的関係に関しては未だ十分に研究していない。そこで今回は取り敢えず、第2次大戦後のまだ間もない時期——終戦の翌年1946年から1950年頃の期間——にミューズ教育が主張されるに至った経緯、そこでの思想内容とその特質、戦前のミューズ教育思想との関係等について、凡その調査と若干の考察を行うことにする。そして、この際の中心的対象は、1949年にカルフ教育大学（正式名は「ヴュルテンブルク教育・教授アカデミー」，「カルフ」は西ドイツ南西部にある「ヴュルテンブルク」地方の一小都市の名称）で1949年3月に開催された「ミューズ教育大会」において発表された研究報告である。この大会は戦後ミューズ運動の開始を明瞭に示すものであった。

ところで、本論文を含む筆者のこのミューズ教育研究シリーズの統一的目的は、ミューズ教育の限界を確認しながら、その今日的意義を探ることにある。従って筆者は、基本的に、ミューズ教育を肯定的に評価しようとする立場にある。しかし、既に拙論「ミューズ教育の研究〔I〕」<sup>2)</sup>

や同「〔II〕」<sup>3)</sup>において取り上げ論じたように、ミューズ教育に対しては種々の批判が向けられてきた。特に、社会哲学者のアドルノによる、ドイツ青年運動から派生した——ミューズ運動の具体形としての——歌声運動とファシズム即ちナチズムとの決定的な共通点の指摘が、またアドルノと同じく批判理論的立場にたつ芸術教育学者H・メラーによる、「ミューズの教養は潜在的ファシズムでさえある」との指摘<sup>4)</sup>があるように、ミューズ教育に潜む危険な政治的機能が鋭く批判されてきた。これらの批判は50年代後半から60年代にかけてなされたのであるが、敗戦とナチズム体制崩壊の後間もない時期に、ミューズ教育を主張したドイツの知識人がミューズ教育とファシズムとの関係を意識せず、不問に付したとは考えられない。これは筆者が常々抱いていた疑問であった。これは、何故あのような暗い過去を背負ったミューズ教育が再び戦後ドイツで復活したのか、という疑問でもある。また同時にこれは、イデオロギー批判によって60年代の中頃にはすっかり克服された（かに思われた）、そのようなミューズ教育思想がどうしてまた戦後早期のドイツの学校教育改革をめぐる論議の中心点になりえたのか、という疑問でもある。これについては、ミューズ教育に関する二大研究書であるF・ザイデンファーデンの『現代のミューズ教育とその歴史的源泉』<sup>5)</sup>においても、L・コッソラーポフの『芸術と創造性との間のミューズ教育』<sup>6)</sup>においても取り扱われていない。唯一取り扱っているのは、後に言及するヨゼフ・ライザーの論文「ミューズ教育の構想」である。

当小論では、こうした歴史的経緯上の疑問を解消することを意図している。また同時に、この疑問を解消する過程で明らかになった戦後早期のミューズ教育思想、特にF・メサシュミットやW・フリットナーの思想の特質を明らかにすることを通じて、良質のミューズ教育思想のあることの提示を意図している。ここで「良質の」と形容する理由は、彼らの思想には、ミューズ教育を過度に強調する絶対視的立場とは異なる冷静で自己批判的な立場が見出されるからである。かかる良質のミューズ教育思想を提示することは、ミューズ教育の今日的意義を探る第一歩となるであろう。

なお、戦後早期のミューズ教育思想の特質の解明やその文献資料の探索に際しては、J・ライザーの論文「ミューズ教育の構想」<sup>7)</sup>が決定的に役立った。これは、戦後ドイツ美術教育における諸種の代表的構想が出尽くして、その歴史的研究も幾つか公表された後の時点1976年に『ドイツ美術教師連盟会報』1月号に発表されたものである。

## II. 1949年3月のミューズ教育大会について

J・ライザーは、主に戦後のミューズ教育を公正かつ批判的に取り扱ったその論文「ミューズ教育の構想」において、概ね以下のような内容を述べている。

ミューズ教育へのこれまでの批判によれば、ミューズ教育は「とどのつまり『非政治的な』、非歴史的な、反ないし非合理主義な、退歩的な教育プログラム」であるが、「ドイツ連邦共和国における教育学的努力に1945年以後の最初の10年間に支配的な影響を与えた」ので、「客観的には非政治的ではなかった。多分これが、ミューズ教育の受ける批判の厳しさの原因である。」50年代の終わりにはミューズ教育の構想は、「一般教育学の『現実主義的転向』とイデオロギー批判的教育学」とによって、また「芸術と芸術教育学の『合理的』基礎付けの企ての教科教授学への進入」によって、「克服されたかに見えた。」「新しい認識の手掛かり」はミューズ教育の背景を問うことなくそれを棚上げしてしまったし、ミューズ教育の代表者たちは「凝り固まった正

当化の姿勢」におちいり、「『すねて』そして『あきらめて』」彼らの理論的骨組へと撤収し、過去になっていった。「ミューズ教育を単に『否定する』」というこうした形勢は、ミューズ教育を、一つの『驚くべき』であるが、しかし結局は克服された過去の『遺物』とみなす事態となった。」

## II-1. J・ライザーによる問題提起

しかしながら、以下の問題がほとんど問われなかった、とライザー指摘する。。

「なぜミューズ教育の構想は1945年以後に改革プログラムとして確立しえたのか」、

「なぜミューズ教育の構想は60年代まで芸術教育を規定しえたのか」、

「なぜミューズ教育の構想は今日でもなお影響がなくはないのか」、

「まさかのことだが、なぜミューズ教育の構想は今日再び「生き返ろう」とするのか」。ライザーは、その論文ではこうした何故問題の輪郭を描けるにすぎないが、問題の解明には今までとは別の取組みが、すなわちミューズ教育批判を「社会の発展と教育制度の発展との社会的関連の中へと置く」ことが必要であるという。彼は以下のように続ける。

「芸術と芸術教育学の『合理的』基礎付け」の代表者G・オットー（1927～）が確定する説、戦後の教科教授学の論議は戦後ミューズ教育の代表者O・ハーゼ（1893～1961）の著書『ミューズの生』<sup>8)</sup>の公刊された1951年に初めて再開された、という説<sup>9)</sup>は誤りである。「教科教授学の論議は、遅くともその2年前に——『学校改革の年』に——カルフとフルダとで引き続いて開催された芸術教育大会において始まっている。」「学校改革の諸課題そのものが西側では連合占領軍によって義務として前もって与えられていた。征服されたドイツに既にあった教育制度と養成制度はアメリカ占領軍には大幅に非民主主義的に見えた。」「しかしながら、学校改革についての連合軍の考えは非常に一般的に抱かれており、沢山の具体的な施策を必要とした。この課題は1947年にドイツの教育関係者に義務として委任された。確かにこうした関連の中で、『学校改革を通じて設定された諸計画の明確化に協力する』という任務が、1948年9月に設立されたカルフの『教育・教授アカデミー』に与えられた。この協力はその際に以下のように定義されていた。：『新しく組織されるべき学校陶冶へのミューズ教育の組み込みがこの際の協力における差し迫った業務である。これは、もし全面的な人間陶冶を媒介するという学校の課題が知力の訓練へと一面的に限定されるならば、この課題が満たされることはない、という仮説から出ている。』（雑誌『教育学界』第3巻1949での情報記事<sup>10)</sup>の引用）」こうしてカルフ教育大学はこの任務に応え、「ミューズ教育」研究大会を1949年3月の22日から26日まで開催した。

## II-2. ミューズ教育大会の概要

ここでライザーの論文を離れ、筆者が昨年9月にベルリン芸術大学で入手した小冊子形の資料『＜ミューズ教育＞のための大会についての報告』（以下『報告』と略称、僅か全8頁、多分1949～50年の印刷・出版）<sup>11)</sup>より主だった記事を拾いだしてみる。

第一項「大会プログラム」によると、大会には西ドイツ各地（『陶冶と教育』第2巻1949での記事<sup>12)</sup>によると「あらゆる州から」）から約160人の教育家の参加があった。大会での行事・研究報告のプログラムとして、第一日目に開会式（トロシゲン音楽教育大学によるオーケスト

ラ演奏つき)として学長F・メサァシュミットの「歓迎の挨拶」と南ヴェルテンブルク州政府文部大臣A・ザウアの「開会の式辞」、W・フリットナーの「陶冶全体におけるミューズ教育」、F・ロイシュの「陶冶力としての音楽」、トロシゲン音楽教育大学による室内オーケストラ演奏が、第二日目にG・ゲッチュの「ミューズの身体教育」、E・フォイデルの「リズム的教育」、H・マイアースの「造形的形成活動」、シュツットガルト音楽大学によるリトミック(律動的舞踊体操)上演が、第三日目にG・ショルツの「ミューズの教科としてのドイツ語授業」、K・ズィードの「総合的教育における素人演劇」、L・ヴァイスマンテルの「造形的形成活動」等が、第四日目にG・シュトルツの「言葉・詩文芸とのミューズ的關係」、D・プラントの「学校の教授計画におけるミューズ教育」、R・ホレの「学校生活におけるミューズ教育」、そして最後に「社交の夕べ」があった。これらの研究報告は、この『報告』の中で「研究報告の基本思想」として各々簡潔に要約されているし、意見交換での思考過程の概要も載せられている。

『報告』の中の第2項「大会の概要」には以下の如く書かれている。「集会の目標は教育政策的であった。すなわち、ミューズ教育の仕事が今日でも—あるいは正に今日こそ—その存在理由をそこにもつ空間の境界を示すことが必要であった。さらに、ミューズの陶冶の本質を明らかにし、その陶冶的価値を全教育計画の中に組み入れることが必要であった。このことは特にドイツ各州における学校改革に関連して起こらねばならなかったが、それは世間と各州文部省と全教員と占領軍に正規外の問題に注目させ、来たるべき諸種の決定に影響を与えるためであった。」そして「教育大学の学長で高等学校校長のフェリックス・メサァシュミット博士が歓迎の挨拶で大会の目標の輪郭を描いた。」

最終項「大会の回顧」には以下の如く書かれている。「大会内容を総覧してみると、参加者たちは彼らの「専門教科」の特殊性から次第々々に離れ、その結果ミューズ的なものの共通の源泉へと肉薄した、という認識に至る。こうした意味において個々の芸術は、一般に『ミューズ的なもの』とみなされる創造的力の諸種の表出形式として現れた。こうした立場から、『ミューズ的なもの』のもつ解放し陶冶する諸力が省察された。かくも深い困窮に陥った人間の教育にとってのこうした価値を考えに入れることが、講演や意見交換において再三再四要求され、様々な側面から基礎付けられた。」「未来においては、ミューズ的なものは教育と陶冶の領域において、もう今までのようには無視されることのできない力であるだろう。この力はいたるところで手を手をとり宗教的力をもって現状打開を迫り、そうして対抗力として教育制度の主知主義化に抵抗することができる。」

以上に見るごとく、この大会ではミューズ教育は、芸術諸教科の教育としてでなく、ミューズ的なものという諸芸術に共通な源泉の教育とみなされており、そしてこのミューズ的なものは「教育制度の主知主義化」(メサァシュミットの表現で換言すれば「全生活の即物化、目的化、集産化」)への対抗力とみなされている。したがってこうした基本的主張は、筆者が既に公表した2本の論文で明らかにしたところのF・ヴェルフェルおよびW・フリットナーの戦前のミューズ教育論とほとんど全く同一である。これを見るかぎり、あのナチス期の苦い経験は何ら考慮されていないことになる。

(『報告』の著者・編集者が誰であるか明記されていないが、報告文の基調がメサァシュミットの「歓迎の挨拶」の記録「今日のミューズ教育」の内容基調と平行しており、また全く同一の文章表現が一部に見られることから、おそらくメサァシュミットが著したか又は編集したのであろう。この大会での彼の重い位置と役割が推測されるのである。)

### II-3. ミューズ教育大会における冷静な批判的態度

ライザーによると、「この大会での寄与報告や論評を通覧して驚かされること」は、以下の事柄についての「非常に冷静な批判である」、という。すなわち①「『国家社会主義』とその『ミューズの努力』」への、②「『克服されなかった過去』の実効性」への、③「1945年以後にもある（経済・労働・社会・国家の要請としての）『客観的諸勢力』の影響への教育学の理論と実践の依存」への、④「既に『妨げられた学校改革』」への、⑤「ミューズ教育のあまりにもミューズの闘士」への、⑥「この大会で時折浮上した情緒的に強調しすぎた体験概念、ならびに非合理的なものによる『奇襲』」への「冷静な批判」である。さらにライザーは、「少なからず驚かされること」として、⑦「人間が独自に存在することの根拠と権利をもつという要請において基礎づけられる（非合理性への勇気でない）『ユートピアへの勇気』の公言と結びついた用心深い自己評価が明らかになっていること」、⑧「20年代の論拠づけとの距離」があるという。

以上のライザーによる指摘はおそらく正しいであろうし、ミューズ教育研究にとってまことに重要である。しかしながら、彼の表現には疑問が生じる箇所がある。それは、上記での「この大会での寄与報告や論評を通覧して」云々の部分である。なぜなら彼が「通覧して」いるならば、前項III-2で紹介したような幾つもの「研究報告」が取り上げられるべきであるが、実際には一切なされていないからである。そのため上記⑥と⑧（共に『陶冶と教育』第2巻1949での記事よりの抜粋）以外の指摘は、すべてF・メサッシュミットの「歓迎の挨拶」の記録「今日のミューズ教育」（『教育学評論』第4巻1949/50に掲載）<sup>13)</sup>よりの部分引用であり、この記録文での思想的要点になっている。（おそらくライザーはあの小冊子『報告』を参照しなかったのであろう。）

それにもかかわらず、ライザーによる以下の見解は、ミューズ教育の歴史的研究にとって、またミューズ教育の理論的把握にとって決定的に重要である。すなわち、「カルフでの大会のこうした成果を背後にすえれば、各部分領域でのミューズ教育に対して今までなされた批判は、相対化されるべきである。たとえ、この大会で明らかになっているミューズ教育の構想のための正当化姿勢が、この大会ではまだ確認可能な距離取りの喪失という危険（これはG・ゲッチュによるこの大会の「ミューズの論評」に即して非常に明白に証明されうる）を既に内にかかえている、ということを仮定しうるにしてもである。」

今までのミューズ教育批判は「相対化されるべきである」、というライザーの見解、判断が正しいかどうかは、次の章でF・メサッシュミットの「今日のミューズ教育」とW・フリットナーの発表の概要記録を調査対象にして確かめることになる。幾分か否定的な材料としてであるが、G・ゲッチュの表した記録文も調査対象となる。

ライザーは先の見解に続けて、以下のような重要な指摘をしている。すなわち、「1949年3月のこの大会ではミューズ教育という草案は、まだ問題群的に使用されており、またそれ以上に、相対的に開放的で修正可能な姿で現れる解釈的パラダイムとして利用されている。なぜなら、西側での学校改革の民主主義的に理解された目標設定の文脈における討論を通じて、意味付与が狙われているからである。かような論争を必要条件とする際には、この草案使用での理想主義的な基本構想を放棄するという好機を少なくともまだもっていたであろう、この草案のいまだ距離をおいた使用が、次の時期には、フルダでの『芸術教育会議』（1949年11月～12月3日）から始まって、失われていく。これは、まだ殆どその背景の問われていない草案を絶対視することであり、

まずい事態であった。」「討論による意味付与という義務としての正当化をしないミューズ教育構想のこうした絶対視が、カルフではその代表者たちがまだ戒めていたミューズ教育のあの構想を貫徹していく原因となった。そしてこの構想は、60年代と70年代に批判的に受け止められて、批判の十字放火をあびたのである。」

以上の指摘の他に付け加えておくべきことは、フルダの大会はカルフの大会よりわずか8カ月後に開催され、そしてフルダの大会（この報告書の題名は『ミューズ教育』で、副題が「フルダ1949年芸術教育会議の講演・報告・成果」<sup>14)</sup>である。）には、メサァシュミットやフリットナー（彼らは精神科学的教育学派に属する）をはじめカルフの大会での発表者はほとんど参加していない、という事実である。おそらく、芸術教育の各領域の担い手たちが、ミューズ運動の実践上の主導権を握ったのでなかろうか。この8カ月の間に芸術教育者たちの間で、ミューズ教育という構想を、いまだ距離をおいた「解釈的パラダイム」として扱うのではなく、教育現場での情熱的なく実践的パラダイム>として位置づける姿勢が急浮上したのであろう。

### Ⅲ. カルフ大会でのミューズ教育思想

この章では、前章で予告したように、今までのミューズ教育批判は「相対化されるべきである」というライザーの判断が正しいかどうかを、彼が取り上げた3人（フリットナー、ゲッチュ、メサァシュミット）のミューズ教育思想を調べるにより確かめることにする。これが出来たならば、序章で述べたような意図、すなわち「良質のミューズ教育思想のあることの提示」が果たされることになる。なお、今世紀ドイツの精神科学的教育学派の代表者であるフリットナー（当時ハンブルク大学教授）のミューズ教育思想については、筆者は既に拙論<sup>15)</sup>で論じたところであるが、ここではその拙論で取り上げていない資料、すなわちⅡ-2節で言及した『<ミューズ教育>のための大会についての報告』にある当該部分を資料にして、先の意図のもとに彼の思想を調べることにする。

#### Ⅲ. -1. W・フリットナーのミューズ教育思想

『報告』での「研究報告の基本思想」の項の冒頭にフリットナー（1889～1990）のそれが以下の如く要約されている。主題は「陶冶全体におけるミューズ教育」である。

「様々な学校でミューズ的な教育者の人格によって遂行された過去のミューズ的な教育的企ては、ミューズ的活動の技法が教えられうるが故に学校でのミューズ教育は可能である、ということを実証した。〔段落〕しかしミューズ的陶冶は可能であるのみでなく、必要である。それは、人格の発達のために重要である打ち解けた雰囲気や科学の授業の厳しさに対置することによって、学校に異なった相貌を与える。こうした意味で、ミューズ的陶冶は他の何ものによっても代替されえない。〔段落〕その治療的価値の他に、ミューズ的陶冶には基礎科学的な作用がある。ミューズ的陶冶は、成長しつつある人間に「遊戯空間」を開示する。彼はその中で、後の人生すなわち「現実の世界」での現実的決定のための予行演習として、「仮象の世界」における予行決定を行うことができる。〔段落〕キリスト教教会は、芸術が「美しい仮象」の世界であって現世そのものではないにもかかわらず、他の宗教とは対照的に、芸術に教育学の意義を認めているが、それは芸術が衝動的なものを精神化しそれを神的なものに関係づけるからである。」

こうした見解は、既に拙論で取り上げたフリットナーの唯一のミューズ教育論文「ミューズの陶冶と時代情況」(1932)<sup>16)</sup>での基本的見解と全く同一である。ここに、戦前のミューズ教育と戦後のそれとの連続性が見出されるのである。さらに、『報告』での「意見交換からなる思考過程」の項でも彼の発言が以下の如く幾つか載せられている。

「『ミューズ教育』は把握し難い概念である。なぜならそれは境界線をはっきりと見せないからである」、という参加者の意見に対して、フリットナーは以下のように応える。「我々は20年代の闘争的な態度を繰り返そうとは欲しない。ドイツ語の授業は事実<sup>ザッヒェ</sup>に即した勉強<sup>アルバイテン</sup>の一領域である。ミューズ的なものを損なわず、正しく本来的に助長する或る種の勉強がある。体験教育学は、精神的な勉強の純正な基礎付けと正当な教授法とによって代替されねばならない。」こうした見解には、我々は20年代での過度に内面的感動・情緒を強調した体験教育学を再び主張するのではない、という立場が明確に表明されている。ここには、あの20年代の非合理主義的な体験教育学がナチズムの温床、成立基盤になった、あるいはナチズムに利用されたことへの強い自己批判的姿勢がはっきりと見て取れるのである。「事実<sup>ザッヒェ</sup>に即した勉強<sup>アルバイテン</sup>」とは、私的な感情情緒に陥らない客観的で実際の勉強という意味である。しかし、そこにも「ミューズ的なものを---助長する」「精神的な勉強」がありうる、と言っているのである。かくしてフリットナーは、「『ミューズ教育』は把握し難い概念である」との先の指摘に対して、少なくともミューズ教育が概念的に曖昧な体験教育とは異なる、と申し開きをしているのである。

「詩をあつかう際にも肝要なのは、魅了することではなく、解明することである。我々は、冷静な国語の勉強と感動との間に中心点を見出さねばならない」、という参加者の意見に対してフリットナーは、「文法を学習する際にある情趣は、詩を解釈する際の情趣とは別種のものである」、と述べる。続いて、「魅了ではないが、感激は、教師の本分であり、生徒の決定的な陶冶経験である」、という参加者の意見に対してフリットナーは、「それは絶対に正しいし、いつも子どもだけが勉強しているアメリカの学校との違いである。我々は、教師の人格を学級における決定的要因とみなす。教材でなく、精神が指導するのである」、と述べる。ここにはアメリカの学校教育への無知や誤解が見受けられるが、しかし、芸術諸教科に限らず全教科にも通底する或る種の「情趣」、「感激」すなわち「ミューズ的なもの」が陶冶されねばならないという立場は明らかである。つまり、芸術諸教科のそれぞれの専門性を離れて、教育全体を視野に入れた人間学的思考が働いているのである。教師の人格の決定的重要性の主張は、これの当然の結果である。

『報告』での「意見交換からなる思考過程」の項での「締めくくりの意見交換からなる思考過程」の小項目の冒頭に、フリットナーの意見が以下の如く要約されている。「我々はどのように先へ進むことができるであろうか。活動する者は再び意見交換をしなければならない。学校計画の現在の状態をその都度認識することが必要である。---狂信的態度は消え失せねばならず、他者は誠実に考えていると確信して、忍耐がそれに代わらねばならない。〔段落〕ミューズ教育の重要性を正しく見ることを学ぶことが必要である。ミューズ教育の問題は、社会的問題と宗教的問題とに密接に関連している。我々はどのようにして、新しい憲法の担い手として責任をもって思考し行動する人間の社会に行きつくことができるであろうか。人はどのように国家を正しい位置にすえ、それを担うことができるであろうか。教育にとって宗教的諸問題は、ミューズ教育よりももっと燃え立っている。ミューズ教育は宗教的諸問題から切り離すことができない。」ここには、「狂信」でなく「忍耐」が必要であるとの主張に代表されるように、ライザーによるあの指摘(II-3節の冒頭に記述)、すなわち「『国家社会主義<sup>ナチズム</sup>』とその『ミューズ的努力』」への、

「『克服されなかった過去』の実効性」への「非常に冷静な批判」が明白に見て取れるのである。また、フリットナーはミューズ教育を絶対視せず、その重要性を教育的問題の全体の中に相対的に位置づけようとしている、とも言える。ここが、O・ハーゼがその『ミューズの生』において、「ミューズ教育が今日の人間形成の核心である」<sup>17)</sup>とまで主張する——幾分か熱情的な——立場と異なる点である。

### III-2. G・ゲッチュのミューズ教育思想

ワンダーフォーゲル運動の出身で、戦前には、フランクフルト（オーデル河畔）の「音楽の家」<sup>ハイルム</sup>（1929年設立）で主に小学校教師を対象にミューズ教育を実践したゲッチュ（1895～1956）は、戦後も情熱的な実践家として名を成した。彼の戦前の教育理念は以下の表現に集約されるであろう。「我々が＜音楽の家＞<sup>ハイルム</sup>で行っているのは、純粋な音楽教授でなく、ミューズ教育である、すなわち我々が生徒たちに示しているのは、単なる音楽への道でなく、それを越えて、人間全体のミューズの運動性への道である。」それ故「音楽、言語、運動の統一」がミューズ教育の課題であると<sup>18)</sup>。こうした見解はカルフ大会での研究報告でも変わっていない。すなわち『報告』での「研究報告の基本思想」の項に彼の研究報告の概要が記されており、そこには以下の如き文言がある。「ミューズの的なものは内容ではなく、力である。それ故それは陶冶内容でなく、陶冶原理である。」「ミューズの的なものは体現化を予示しており」、宗教、科学、詩、舞踊、造形芸術、歌唱という「様々な領域でこうした意味において説明がつく。」大戦後の世界にあって、「人間の現世存在の新しい実現はミューズの的なものから始まらなければならない。」

ゲッチュのこうした見解に対して、ライザーはIII-3節で述べたように、絶対化姿勢からの「距離取りの喪失という危険」を見出している。すなわち、「ゲッチュにとって、ミューズの的なものはもはや問題群的なものではなく、そのため彼は次の大会の日程にまで踏み込んでいる。」ライザーは「ゲッチュの立場は以下の提案において頂点に達している」とみなして、その使用した資料（『教育学評論』第4巻1949/50 第4号でのゲッチュ著「ミューズの評論」〔正確には「回顧と展望——カルフ教育大学でのミューズ教育大会についての思想」〕）<sup>19)</sup>の中から以下の文言を引用している。「今までのすべての陶冶形式は、とりわけ人文主義的で現実主義的な陶冶形式はその牙城を、大抵はその最良の先駆者たちの親方工房をもち、そこから幅広い範囲へと影響を及ぼしてきた。ミューズの陶冶の現世の業務は重大に考えられるべきでもあろうし、すぐさまドイツの中心点を設立すべきでもあろう。しかし、これが全西欧的な業務であって、より良き未来への、積極的な平和への希望がそれなしには存立しない新しい人間像を打ち出すことを助けるのに適しているだけに尚更である。」（ここでの「親方工房」、即ち「ドイツの中心点」とは、先の「音楽の家」に類した「ミューズのアカデミー」のことを指している。）

ライザーが、ゲッチュのこうした大言壮語的な文言の中に、自己を絶対視する狂信的な立場を感知したことは確かに理解できる。しかしながら、ゲッチュの文言には、ライザーが高く評価するメサァシュミットの主張と同じ主張が見出されるのである。例えばゲッチュは、「ミューズの的なものは行動様式であるが故に、それはどの教科対象にも浸透しそれらを変容させることができるであらうし、そうすることになろう----」と言い、メサァシュミットは、「我々は、共通的なものを苦心して概念的に明らかにするという、それほどに多くの努力をしようとは欲していない。ミューズの的なものは、行動様式であって、メトード（方法）ではない」、と言っている。また例



えばゲッチュは、「ミューズの的なものは統合し、単純化し、くまなく照らし、一体化し、素材を節約する力であり、それ故、我々の分断された教科にとって、専門化した生活にとって不可欠である」と言い、メサァシュミットは、「ミューズ教育は、ミューズの教科だけでは、つまり等しくどの教科によっても決して達成されえない包括的なものである」、と言っている。すなわち両者共に、理論的には殆ど同一の「ミューズの」の概念をもっているのである。

そこで何が両者を分けるのかというと、それは、メサァシュミットがフリットナーと同様にミューズ教育を絶対視せず、その重要性を教育的問題の全体の中に——冷静に——相対的に位置づけようとしているのに対し、ゲッチュはO・ハーゼと同様に人間教育における核心としてのミューズ教育の重要性を——幾分か熱情的に——主張している、その違いにある。すなわち、前者が社会的現実と教育という全体的視野のもとにミューズ教育を捉えようとしているのに対し、後者は「専門化した生活」（換言すれば近代の目的適合的な労働世界）への対抗力としてのミューズ教育（人間的力としてのミューズの的なものの育成）の重要性を過度に強調するあまり、それを絶対視する傾向にある、ということである。

### Ⅲ-3. F・メサァシュミットのミューズ教育思想

Ⅱ-3節で述べた如く、カルフでのミューズ教育大会についてのライザーによる高い評価（Ⅱ-3節冒頭での①～⑧のこと）は、実質的には、メサァシュミット（1904～不詳）の「歓迎の挨拶」の記録「今日のミューズ教育」の内容をその対象にしている。そして当小論の主目標の一つはライザーによる評価の正しさの確認にある。それ故ここでは、あの①～⑤と⑦の対象となった箇所を探し出し、彼の判断が正しいかどうかを調べてみる。

まず、①「『<sup>ナチス</sup>国家社会主義』とその『ミューズの努力』」への「冷静な批判」について。確かにメサァシュミットは以下の如く述べる。「ナチス時代は知ってのとおり、最も深いところでは野蛮で不ミューズのであったけれども、それどころかその拡大された諸種のミューズの努力なしには決してありえなかった——もしその表面のみを考えるなら、ときには殆ど嫉妬を感じる。しかし、これらの努力の全ては、その過剰さによって自己破壊をきたした。この過剰さは、終極的にはまさに信仰によってのみ満たされうる心魂的・精神的・宗教的な空白をあのミューズの努力が満たそうと欲したところに在る。」

次に②「『克服されなかった過去』の実効性」への「冷静な批判」について。これに関してライザーはその注において、メサァシュミットの文中の「義務のエートス、奉仕のエートス、ニーチェの『私の仕事への努力』」云々を参照せよ、と述べているが、これは適切でない。筆者の判断によれば、ここでの「『克服されなかった過去』の実効性」とは、過去に「ナチズムが非合理的なものへのひっきりなしの訴えによって戦いをしかけその高級な精神的詐欺を行った」ことと、最近においても「その教科あるいはミューズの的なものを概して絶対視し、それらの限界と特殊な危険とを見ず、それによってその教科あるいはミューズの的なものに過大な要求を」する者がいることとの間の平行性を指している。すなわち、克服されたはずの「精神的詐欺」に類することが今なお実行されつつあることへの「冷静な批判」を、メサァシュミットは行っているのである。彼によれば、ミューズの的なものは「人間全体に作用していく力」なのであって、ミューズの的なものが理性に対立する非合理的なものを意味するというのは誤解であるという。（なお、上記引用文中の「それらの限界と特殊な危険」の詳しい意味についてメサァシュミットは述べていないが、

彼の別の著書において同様の主題を論じているので、次の章で触れることにする。)

次に③「1945年以後にもある(経済・労働・社会・国家の要請としての)『客観的諸勢力』の影響への教育学の理論と実践の依存」への「冷静な批判」について。メサァシュミットは述べる。「客観的諸勢力」からの「要請」に対し、「人間の保護と人格への配慮を担っている教育は、ただ絶望的と言うべき戦いの中にあった。我々の後ろにある1933年から1945年の時期には客観的諸勢力の優勢は殆ど完璧であった。それが我々をどこへ導いたかは明白である。しかし、1945年に---我々教育学者の中でほっとし、---今や自由な道が得られると信じた者は、1949年に幻滅を感じている。」「再び成績向上への、公共からの一般的呼び声が、また---教員室からの呼び声が登場している。義務のエートス、奉仕のエートス、ニーチェの『私の仕事への努力』が非常に多くのドイツ人の意識に根づいていないままである。」「教育計画における週当たり授業時間数が---再び上昇している。」(筆者によれば、ここには教育学に固有な自律性への要求が明白である。)

次に④「既に『妨げられた学校改革』」への「冷静な批判」について。メサァシュミットは述べる。「能力の前に存在があるという認識、すなわちペスタロッチの言葉：『もしも人間は全世界を獲得するが、しかしその子どもの魂に損傷を受けるというのであれば、何が人間を援助するのか』が、一般には決して認識されていないか、もしくは脆弱で拘束力のない理論的認識の中でのみ知られているにすぎない。かような理論からは、我々の教育制度及び学校制度の現実的で有効な新しい秩序づけという冒険への一突き、勇氣は獲得されえないのである。」

次に⑤「ミューズ教育のあまりにもミューズ的な闘士」への「冷静な批判」について。メサァシュミットは述べる。「もし我々がミューズ教育の必要性について語るならば」、「自己を絶対視する傾向を大いにもつ近代の労働世界の真ん中に」、「時代に合わず計画の出来ないもの」の場所を確保することへの配慮をせねばならない。「このことは外部に向けてのみでなく、我々自身にも言われている。なぜなら、その教科あるいはミューズ的なものを概して絶対視し、それらの限界と特殊な危険とを見ず、それによってその教科あるいはミューズ的なものに過大な要求をし、そしてよりもよって、ミューズ的なものの自由性格を形つくるものを破壊してしまうミューズ教師のタイプもいるからである。」

次に⑦「人間が独自に存在することの根拠と権利をもつという要請において基礎づけられる(非合理性への勇氣でない)『ユートピアへの勇氣』の公言と結びついた用心深い自己評価が明らかになっていること」について。メサァシュミットはその「今日のミューズ教育」の末尾で以下の如く述べる。「我々は、我々が文化民族としてかつてないほど貧しくなってしまったことを知っている。しかしまさにこうした状況の中でこそ我々はユートピアへの勇氣を必要とする。このユートピアから発して、多分今日ではないが明日か5年か10年のうちに、開始期の幻影も現実のものにするのに成功するのである。」しかし「実際の実現は、正当で必然的なものについての明瞭さを前提とする。我々は必然的なものを諸種の正当な場所で試してみよう、またそれを我々の意志のなかへ冷静に、粘り強く、そして同時に朗らかに受け入れよう。---新しい1933年がやって来るのでないならば、我々はあらゆる貧しさにもかかわらず、少なくとも可能性あるものを達成するであろう。」

なお⑥「この大会で時折浮上した情緒的に強調しすぎた体験概念、ならびに非合理的なものによる『奇襲』」への「冷静な批判」と、⑧「20年代の論拠づけとの距離」があることについてのライザーの根拠は、共に『陶冶と教育』第2巻(1949)での記事よりの抜粋であるので、ここにそ

の記事（全体で僅か半頁）の当該部分を引用しておく。このミューズ教育大会では、「ただごく稀にはあるが、古くさくなつた謳い文句と硬直化したルサンチマンの残り滓が浮上した。それは例えば、情緒的に強調しすぎた体験概念に、また非合理的なものによる『奇襲』に時折頼ることの中に現れた。大部分の参加者に明白であつたことは、我々の前に位置している『ミューズ問題』が、20年代の論拠づけではもはや間に合わない態度を要求している、ということである。」<sup>20)</sup>これは要するに、ナチス期の経験がミューズ教育についての新しい理論や姿勢を要求している、という指摘である。

加えて、ライザーによる⑥の指摘内容は、先のⅢ－1節で確認したように、フリットナーにおいて、20年代での過度に内面的感動・情緒を強調した体験教育学を否定する立場が明白に見て取られることから正しい、と判断されうるのであろう。

#### Ⅳ. おわりに――若干の考察.

以上、第Ⅲ章での調査と第Ⅳ章での確認とによって、カルフでのミューズ教育大会についてのライザーによる高い評価、すなわち今までのミューズ教育批判は「相対化されるべきである」という彼の判断は、ほぼ全面的に正しいことが判明した。したがって、当小論での主要な意図、すなわち「良質のミューズ教育思想のあることの提示」は果たされたことになる。この「良質のミューズ教育思想」とは、メサァシュミットに代表される「解釈的パラダイム」に、また「ミューズ教育という草案」の「問題群的」な使用（すなわち冷静な批判的態度）にあたる。この章ではこれをより詳しく尋ねるが、この仕事は、前章で予告した、メサァシュミットのあの文言（：「その教科あるいはミューズ的なものを概して絶対視し、それらの限界と特殊な危険とを見ず、それによってその教科あるいはミューズ的なものに過大な要求をし」云々）の意味を尋ねることで果たすことにする。

「その教科あるいはミューズ的なもの」の「絶対視」と、それらへの「過大な要求」とは結局同じ事態を指しているし、これが可能になるのは「それらの限界と特殊な危険とを見ず」におくからである。したがって、「それらの限界と特殊な危険」が何を意味しているかが、ここでの中心的問題になる。そこで次節では、メサァシュミットの別の著書（共著）『ミューズ教育 本質と限界』（1954）での彼の分担章「ミューズの陶冶」において当該問題を扱った彼の見解をたどってみる。

##### Ⅳ－1. イデオロギーに対するミューズ教育の抵抗力の無さ.

今世紀前半のドイツでは、「過去数世紀間に形成された社会的生活の＜有機的な＞形式は解体されつつあった」し、「1918年に国家的結合は破壊された」し、「最初の共和国はその補償をすることに成功しなかった。」かくして「民族的秩序の崩壊が、両大戦間に敏活な青年たちによって高度の心的動揺をもって感じ取られた。彼らは政治とははるかに隔たった所でその治癒を求めた。それ故青年たちは、今なお健全な民族性と以前の仲間加入との表現形式に強く感応した。こうして彼らはフォルクスリート（民謡）に出会った。」ここから生じた「青年音楽運動においては、――音楽が彼らの固有な、客体なき祭祀になった。」「こうした状況の中へナチズムが突き入ってきた。ナチズムは、個人的生活と社会的生活との意味ある統一への渴望を満たす、と約束

した。ナチズムは、生存の精神的・宗教的・祭礼的空虚化から生じた名もなき---理想・努力・感情・願望を包括し、それらの共通点を取り出し、それらに決まり文句を与えた。」かくしてナチズムは「似非宗教的性格」を獲得し、「似非絶対的価値」すなわち「国民(Nation)」を打ち立て、「似非宗教的祭祀」すなわち「多種多様な国民的祭典」を開催した。「何十万の無批判な人々」の「集合的生存は、一つの新しい意味を得たと見えた。」しかしながら、「こうした深層からやって来る欲求に対して、ナチズムが在ると注意指示することは一つの倒錯であるから、その企ては破滅せざるをえなかった—たとえ軍事的敗北がなかったにしても。」

「しかしこうした経験の後でも、ドイツにおけるイデオロギーに対するミューズの陶冶の、特に音楽的陶冶の抵抗力の無さは依然として残っている。これは、この時代におけるミューズのものの場所喪失性の徴なのである。」戦後においても、「多くの歌声週間の宗派的性格が」、また「多くの新しいリート創作の汎神論的基本傾向」が確認される。しかしこれは、「ミューズのものの本当の陶冶力を破壊してしまう。」「ミューズの陶冶のイデオロギー化の、またその文化批判的ならびに社会批判的負担荷重の危険に対しては、ただ自覚された節度保持のみが助けになる。偉大な決定はミューズの境界の内部では下されない。我々は我々の貧困に立ち向かい、我々の時代の心魂的・精神的・宗教的空虚を音楽や舞踊で満たそうと企てないでおこう。」「真理のために再三再四言わねばならないこと」がある。すなわち、「既に退けられてしまった世界のために絶対的なものを救い出すことは、相対的価値としてのミューズのものには相応しくない。ミューズのものの空間において問題になるものは、---それなくしては人間陶冶が不可能である諸力を目覚まし、育成することである。このことで我々は満足し、今やミューズの陶冶を教育学的なものへと限定して幾つかの本質的特徴において規定することを試みよう。」例えばその本質的特徴とは、ホモ・ルーデンス（遊戯人）としての人間の諸力の陶冶である。<sup>21)</sup>

こうして、「ミューズのものの」「限界と特殊な危険」での「限界」とは、ミューズのものが「相対的価値」であって本来「教育的なものへと限定」されるものであることを意味し、「特殊な危険」とは、「似非宗教的性格」への陥り易さを、それ故の「イデオロギーに対するミューズの陶冶の---抵抗力の無さ」を意味している。

## VI-2. 戦後早期のミューズ教育思想にみる冷静な批判的態度.

青年運動の主要部分であったワンダーフォーゲル運動においてフォルクスリート集『ギター弾きのハンス』(1909)を編集したH・プロイアー(1883~1918)が残した以下の証言は広く知られている。すなわち、「フォルクスリートの中でワンダーフォーゲルは、[---]満ちた全き人間性に今なお憧れそれを夢見る自然な人間とつきあった」と、また「フォルクスリートはほぼ我々のワンダーフォーゲル的理想のミューズの表現である」と<sup>22)</sup>。

しかし、こうした青年音楽運動に対して社会哲学者のアドルノがくわえた以下のような批判も広く知られている。すなわち、「青年運動もその音楽運動も教養小市民階級の運動であり、この階級の歴史的困窮を反映して」おり、それらの運動は現実の歴史的社會での物象化や疎外に対し「美的な共同体験」によって対抗するという現実には克服不可能な意図をもっていたと、またファシズムと青年運動から派生した歌声運動とは、例えば「いわゆる青年への訴えかけ。民族とその自称健全あるいは自然な諸力とへの取り入り。個々人に対する集団の優先」というような幾つかの決定的共通点をもっていると<sup>23)</sup>。なお、このアドルノによる批判は、第I章で触れたH・メ

ラーによる——ミューズ教育に潜む危険な政治的機能への——批判とも関連している。そして、これらの批判が60年代に決定的な影響を及ぼし、ミューズ教育思想が後退していったことは周知の事実である。

しかしながら、メサァシュミットに代表される戦後早期のミューズ教育思想を、ライザーに導かれて、以上の如くつぶさに調べてみると、この思想は驚くべきことに、まさにアドルノが批判的に指摘した事態（ミューズ運動としての青年音楽運動とファシズムとの関係性）を十分に自覚していたし、冷静な批判的態度をもってミューズ的なものの「限界と特殊な危険」をミューズ教育の実践家たちに訴えていたのである。彼らは、ミューズ教育に潜む危険な政治的機能を、ナチズム時代における彼ら自身の経験を理性的に反省することによって、確かに認識していたのである。ただライザーが指摘するように、彼らが、ドイツの教育を民主化しようとした連合軍の改革企てに対し「理想主義的な解釈」<sup>24)</sup>を行ったことは事実であろう。そこにドイツの精神科学的教育学派の限界があるのであろう。

それにもかかわらず、ミューズ的なものの「限界と特殊な危険」を自覚しつつ、教育学に——本来あるべき——固有な自律性の要求に基づいて、ミューズ的なもののもつ人間性の解放力と陶冶力の重要性を主張した、その教育科学的業績は、もし我々が教育基本法において唱えられた「人格の完成」という教育の統一目的を否定したり放棄しない限り、大いに高く評価されるべきである。問題となるミューズ的なものは、筆者によれば最近の拙論<sup>25)</sup>で主張したように、「柔らかな感性」であり、「生きる力」なのである。

### 【注】

- 1) 「ミューズ運動」は文化運動を含む概念のため「ミューズ教育運動」と呼ばれることはない。或る教育学事典での説明の概要は以下：家庭音楽・青年音楽・素人演劇・民俗舞踊の古い形式を革新した運動であり、19世紀末の文化批判にその精神的源泉がある。（H-H.Groothoff und M.Stallmann (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon*, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1961, S.646.)しかし「ミューズ運動」の概念は論者により相違を見せる。
- 2) 拙論「ミューズ教育の研究〔I〕——F・ヴェルフェルの主張を中心に——」,『美術教育学』第18号,美術科教育学会,1997年3月,PP.241-254.
- 3) 拙論「ミューズ教育の研究〔II〕——O・ハーゼの主張を中心に——」,和歌山大学教育学部紀要(教育科学)第47集,1997年2月,PP.63-83.
- 4) Heino Möller, *Musische Erziehung—Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braben Deutschen*, in: Hermann K. Ehmer(Hrsg.), *Kunstunterricht und Gegenwart*, Frankfurt a.M. 1967, S.64.
- 5) Fritz Seidenfaden, *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*, Ratingen 1966.
- 6) Line Kossolapow, *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität: Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeit—alter*, Frankfurt a.M. 1975.
- 7) Josef Reiser: *Die Konzeptionen der Musischen Erziehung*, in: BDK (*Bund Deutscher Kunsterzieher*)—*Mitteilungen*, H.1, S.3-9.
- 8) Otto Haase, *Musisches Leben*, Hannover 1951.

- 9) Gunter Otto, *Kunst als Prozeß im Unterricht*, Braunschweig 1969<sup>2</sup>, S.133.
- 10) *Berichte und Nachrichten. Die musische Erziehung*, in: *Pädagogische Welt*, Jg.3, 1949, S.180.
- 11) *Bericht über die Tagung für "Musische Erziehung"*: veranstaltet von der Akademie für Erziehung und Unterricht Calw vom 22. – 26. März 1949.
- 12) *Mitteilungen und Nachrichten. Tagung "Musische Erziehung"*, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 2, 1949, S.394.
- 13) Felix Messerschmid, *Musische Erziehung Heute*, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg.4, H.4, 1949/50, S.166–169.
- 14) L. Weismantel und F. Hirker(Hrsg.): *Musische Erziehung — Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949*, Stuttgart 1950.
- 15) 拙論「W・フリットナーのミューズ教育論」, 和歌山大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要 No.7, 1997年8月. PP.105–118.
- 16) Wilhelm Flitner, *Die musische Bildung und die Zeitlage*, in: *Die Musikpflege*, Jg. I (1931/32), S.491–500.
- 17) Otto Haase, *Musisches Leben*, Hannover 1951, S.48.
- 18) Georg Götsch, *Musische Bildung, Zeugnisse eines Weges*, Wolfenbüttel, Bd. I 1953<sup>2</sup>, S.102–103.
- 19) Georg Götsch, *Rückschau und Ausblick. Gedanken zur Tagung "Musische Erziehung" der Akademie für Erziehung und Unterricht, Calw*, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg.4, H.4, 1949/50, S.186–187.
- 20) *Mitteilungen und Nachrichten. Tagung "Musische Erziehung"*, in: *Bildung und Erziehung*, Jg.2, 1949, S.394.
- 21) Felix Msserschmid, Erich Haag und Otto Bartning, *Musische Erziehung—Wesen und Grenzen*, Würzburg 1954, S.24–28 u. 31.
- 22) Hans Breuer, *Wandervogel und Volkslied*, urspr. in: *Zeitsch. "Wandervogel"*, Juliheft 1910. (hier zitiert aus Anführungen in F.Seidenfadens Buch, S.39.)
- 23) Theodor W. Adorno, *Kritik des Musikanten*, in: derselbe, *Gesammelte Schriften*, Bd.14, Frankfurt a.M. 1973, S.67–71 u. 89.
- 24) Josef Reiser: *Die Konzeptionen der Musischen Erziehung*, S.8.
- 25) 拙論「『生きる力』とミューズ教育」, 『アートエデュケーション』建帛社, No.28. 1998年3月, PP.34–44.